



# Entlastung im Schulalltag durch Schulsozialarbeit

## Ergebnisse einer Evaluation des oberösterreichischen Modells der Schulsozialarbeit aus Sicht von Schulleiter/innen

Martina Beham-Rabanser<sup>a</sup>, Johann Bacher<sup>a</sup>, Heidemarie Pöschko<sup>b</sup>,  
Daniela Wetzelhütter<sup>c</sup>

<sup>a</sup>Johannes Kepler Universität Linz, <sup>b</sup>Pädagogische Hochschule OÖ; Institut PundP Sozialforschung,  
<sup>c</sup>Fachhochschule OÖ, Campus Linz  
office@PundPsozialforschung.at

EINGEREICHT 29 MAI 2019

ÜBERARBEITET 11 OKT 2019

ANGENOMMEN 14 OKT 2019

Schulsozialarbeit bezeichnet ein heterogenes Arbeitsfeld an der Schnittstelle von Kinder- und Jugendhilfe einerseits und Schule andererseits. In Österreich wurde im Bundesland Oberösterreich in den Jahren 2011 bis 2013 von der Kinder- und Jugendhilfe gemeinsam mit Vertreter/innen der Schule das Konzept SuSA entwickelt. Dieser neue soziale Dienst versteht sich als präventives Angebot sowie als Bindeglied zwischen den Stützsystemen der Schule und den Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe und sieht sich als Ergänzung zu bestehenden Angeboten wie Schulasistenz, Schulpsychologie oder Betreuungslehrer/innen. Schulleiter/innen hofften bei der Einführung von SuSA u.a. auf sozialpädagogische Entlastung von Klassenlehrer/innen durch assistierende Unterstützung bei Disziplinierungsfragen im Unterricht, aber auch auf Unterstützung bei der Zusammenarbeit mit Eltern sowie in der Kooperation mit der Kinder- und Jugendhilfe. Inwieweit sich diese Erwartungen erfüllt haben und sich Schulleiter/innen und Lehrkräfte durch SuSA verstärkt auf ihre Kernaufgaben konzentrieren können, wurde im Rahmen einer Evaluierung im Auftrag der Kinder- und Jugendhilfe untersucht. Dazu wurde im Jahr 2018 unter Schulleiter/innen sogenannter SuSA-Präsenzschulen in Oberösterreich eine Vollerhebung durchgeführt. Die Ergebnisse zeigen unter anderem, dass sich Schulleiter/innen vor allem dann durch die Schulsozialarbeit entlastet fühlen, wenn sie ausreichend über die Arbeit und das Vorgehen der SuSA-Mitarbeiter/innen informiert werden.

SCHLÜSSELWÖRTER: Schulsozialarbeit, Schulleiter/innen, Schule und Soziale Arbeit  
Kinder- und Jugendhilfe

## 1. Einleitung und untersuchte Fragestellungen

Gesellschaftliche Veränderungsprozesse, die einhergehen mit einer steigenden sozialen und rechtlich-normativen Akzeptanz unterschiedlicher Lebens-, Partnerschafts- und Familienformen, veränderten Erwerbstrukturen und Armutsgefähr-

dungen, geänderten Ansprüchen an den Lebensstandard, aber auch veränderten Zuwanderungsprozessen und in der Folge einer Zunahme an Schüler/innen mit nicht-deutscher Muttersprache, sind nur einige der Entwicklungen, die den Alltag von Kindern und Jugendlichen verändern (Beham-Rabanser, Berghammer, & Zartler, 2019; Haller & Berghammer, 2019). Der soziale Wandel bringt auch neue Herausforderungen für Schule einerseits und Kinder- und Jugendhilfe andererseits sowie neue Ansprüche an die Kooperation der beiden Systeme (Beham-Rabanser & Bacher, 2018). Fachkräfte aus der Sozialarbeit und Sozialpädagogik gewinnen für die Schule dadurch an Bedeutung.

Schulsozialarbeit bezeichnet ein heterogenes Arbeitsfeld an der Schnittstelle von Kinder- und Jugendhilfe einerseits und Schule andererseits. In der Praxis haben sich unterschiedliche Modelle herausgebildet, die von einem weitgehenden unabhängigen Nebeneinander zu einem kooperativen Miteinander reichen (Speck, 2014; Stüwe, Ermel, & Haupt, 2015; Wagner, 2018). Der Begriff Schulsozialarbeit umschreibt kein klar konturiertes Praxisfeld, sondern unterschiedliche sozialpädagogische und sozialarbeiterische Aktivitäten in der Institution Schule und im Umfeld von Schule (Beham-Rabanser & Bacher, 2018).

Der vorliegende Beitrag beschäftigt sich mit einem spezifischen Modell, das im Bundesland Oberösterreich schrittweise im Pflichtschulbereich – nämlich in Volksschulen, Hauptschulen/Neuen Mittelschulen und Polytechnischen Schulen – im Zeitraum von 2010/2011 bis 2013/14 eingeführt wurde (Amt der öö. Landesregierung, 2014). Das Modell trägt den Namen „Schule und Soziale Arbeit“ – abgekürzt SuSA – und wurde von Sozialarbeiter/innen der öffentlichen Kinder- und Jugendhilfe Oö. gemeinsam mit Vertreter/innen der Schule entwickelt. Bei SuSA handelt es sich um einen präventiv wirkenden sozialen Dienst, der aufsuchende, zielgruppenorientierte Sozialarbeit, Vernetzung und Koordination mit der Schule und anderen sozialen Einrichtungen umfasst (Amt der öö. Landesregierung, 2012). Grundgedanke von SuSA ist die Förderung der sozialen Integration von Kindern und Jugendlichen aus belasteten Familienverhältnissen sowie deren Schutz vor und bei drohender Gefährdung. Die Mitarbeiter/innen von SuSA sind Teil der regionalen Kinder- und Jugendhilfe unter fachlicher Leitung des jeweiligen Leitenden Referenten / der jeweiligen Leitenden Referentin. Ihr Dienstort ist die regional zuständige Bezirksverwaltungsbehörde. Einen Teil ihrer Arbeitszeit sind SuSA-Sozialarbeiter/innen in sogenannten Präsenzschiulen anwesend; wobei das konkrete Anwesenheitsausmaß in Abstimmung zwischen regionaler KJH-Behörde und Präsenzschule festgelegt wird und als Grundvoraussetzung für eine optimale Erreichbarkeit der Sozialarbeiter/innen für Kinder und Jugendliche und einen unbürokratischen Zugang zu Klassenlehrer/innen und Schulleiter/innen gesehen wird. Zu den Aufgaben von SuSA gehören neben zielgruppenorientierter Beratung von Schüler/innen und Pädagog/innen die Vernetzung und Koordinierung mit der Schule, aber auch aufsuchende Sozialarbeit mit den Eltern, wenn diese möchten.

Die Arbeit mit Kindern und Jugendlichen sowie Eltern erfolgt schwerpunktmäßig außerhalb der Schule. Schulsozialarbeit wird vor allem dann aktiv, wenn die Lösung von Problemsituationen von Schüler/innen neben den schulischen Stützsyste-men der Unterstützung durch die Kinder- und Jugendhilfe bedarf. SuSA ist von ihren Aufgaben und Aufträgen in der Kinder- und Jugendhilfe verankert, ist jedoch in der Organisation Schule tätig; das heißt in einer Organisation, die von einer anderen Berufsgruppe gestaltet und gesteuert wird; daraus ergeben sich spezifische Anforderungen für eine Balance zwischen Anpassung an bestehende Gegebenheiten im System Schule und zugleich Abgrenzung von überhöhten Erwartungen seitens Schule (Speck 2014; Spiess & Pötter 2011; Stüwe et al. 2015).

Die Einführung von SuSA wurde durch eine formative Prozessevaluation von der Johannes Kepler Universität begleitet<sup>1</sup> (Beham-Rabanser, Wetzelhütter, & Bacher, 2014; Bacher, Beham, & Wetzelhütter, 2015), die den Implementierungsprozess untersuchte. Zu Beginn waren die Erwartungen an SuSA ambivalent und vielfältig. Lehrer/innen und Schulleiter/innen hofften u.a. auf konkrete Unterstützung und Entlastung im Unterricht sowie auf vermittelnde Unterstützung in der Zusammenarbeit mit Eltern (Beham-Rabanser et al., 2014, S. 211). So war knapp die Hälfte der befragten Pädagog/innen zu Beginn der Einführung von SuSA der Meinung, dass es Aufgabe von Schulsozialarbeiter/innen sei, Lehrkräfte bei Disziplinproblemen von Schüler/innen zu unterstützen, und rund ein Fünftel hoffte auf Entlastung für Lehrer/innen beim Unterrichten (Beham-Rabanser et al., 2014, S. 45ff; Bacher et al., 2015, S. 694). Ein Schulleiter brachte seine enttäuschten Erwartungen bei Einführung von SuSA in der Implementierungsphase mit folgenden Worten auf den Punkt: *„Eine Entlastung im Unterricht bei Kindern mit ‚Verhaltensproblematik‘, das wären die Erwartungen gewesen; nicht nur in der Schule präsent sein, sondern eine aktive Mitarbeit in der Klasse.“* (Schulleiter)

Nicht-übereinstimmende, heterogene Erwartungen der Akteur/innen und Zielgruppen an Schulsozialarbeit wurden bei Einführung von SuSA von den befragten Schulleiter/innen als einer jener hinderlichen Faktoren gesehen, die die Kooperation und Zielerreichung erschweren und zu Enttäuschung und Unzufriedenheit führen (Beham-Rabanser et al., 2014). Inwieweit Ambivalenzen und widersprüchliche Erwartungen abgebaut werden konnten und ob sich Schulleiter/innen aufgrund der bisherigen Erfahrungen in der Zusammenarbeit mit SuSA entlastet fühlen, wird im Beitrag anhand der aktuellen Evaluationsstudie untersucht.

<sup>1</sup> Angewandt wurde ein Mehr-Methoden-Ansatz, bei dem qualitative und quantitative Befragungsmethoden zum Einsatz kamen. Die quantitativen Befragungen fanden in 39 SuSA-Präsenzschulen und 29 Nicht-SuSA-Präsenzschulen, in denen SuSA-Sozialarbeiter nicht (regelmäßig) vor Ort sind, statt. Qualitativ wurden n=60 Stakeholder/innen und n=6 Schulleiter/innen befragt (Näheres zum methodischen Vorgehen siehe Bacher et al. 2015, S. 694).

## Fragestellungen

Ausgehend von den Erwartungen bei Einführung des Konzeptes SuSA, wie sie in der Implementierungsphase artikuliert wurden (Beham-Rabanser et al. 2014, S. 49), werden im Beitrag aus Sicht von Schulleiter/innen die folgenden Fragen untersucht:

1. Haben sich die Erwartungen der **Schulleiter/innen** an SuSA erfüllt und fühlen sich Schulleiter/innen in ihrer Arbeit durch SuSA entlastet?
2. Ist es aus Sicht der Schulleiter/innen durch SuSA zur erhofften **Verbesserung** der pädagogischen Arbeitsbedingungen **für Lehrer/innen** gekommen?
3. In welchen Bereichen orten Schulleiter/innen **Handlungs- und Veränderungsbedarf**, um die erhofften Wirkungen zu erreichen?

## 2. Das Modell SuSA – Theoretische Verortung

Dem Modell SuSA liegt die Annahme zugrunde, dass Schulen einerseits für die frühe und rasche Intervention bei (drohender) Kindeswohlgefährdung eine wichtige Schnittstelle zur Kinder- und Jugendhilfe darstellen, aber andererseits mit den ihnen zur Verfügung stehenden Ressourcen bei (drohenden) Kindeswohlgefährdungen an ihre Grenzen stoßen. Daher wurde bei SuSA der Weg gewählt, dass für SuSA ausgebildete Sozialarbeiter/innen und Mitarbeiter/innen der Kinder- und Jugendwohlfahrt tätig sind, und zwar an Schulen mit einer hohen Problembelastung, den sogenannten SuSA-Präsenzschulen.

Die Auswahl der SuSA-Präsenzschulen erfolgte in regionalen Arbeitsgruppen unter Mitwirkung von Akteur/innen der beiden Systeme „Schule“ und „Kinder- und Jugendhilfe“. Als Basis für die Auswahl diente ein Bedarfsindex, in dem die Zahl der Anfragen an Betreuungslehrer/innen sowie die Zahl der Kinder (und Familien), die bereits von der Kinder- und Jugendhilfe betreut werden, als Indikatoren eingingen. Voraussetzung für eine Auswahl war eine freiwillige Teilnahme der jeweiligen Schulen. Schulen mit einem hohen Bedarfsindex, die selbst aber keine Notwendigkeit der Inanspruchnahme von SuSA sahen, wurden nicht in die Gruppe der SuSA-Präsenzschulen aufgenommen.

An den ausgewählten SuSA-Präsenzschulen ist der/die SuSA-Sozialarbeiter/in regelmäßig zu fix vereinbarten Zeiten anwesend, wodurch eine niederschwellige Inanspruchnahme möglich sein sollte.

Für Nicht-SuSA-Präsenzschulen besteht die Möglichkeit (über die Schulleitung und eine schriftliche Bedarfsmeldung an die Schulaufsicht), SuSA-Sozialarbeiter/innen anzufordern, die bei verfügbaren Zeitressourcen den Schulen zugewiesen werden.

Die Implementierung erfolgte schrittweise in den Bezirken Oberösterreichs in den Schuljahren 2010/11 bis 2013/14. Zum Stand Juni 2018 (=Erhebungszeitpunkt der aktuellen Befragung) sind 68 Schulsozialarbeiter/innen in 244 SuSA-Präsenzschulen tätig (Pöschko & Wurzer, 2018).

Zu den Kernaufgaben von SuSA gehören die Förderung der sozialen Integration und der Schutz Minderjähriger bei drohender Gefährdung. Die Förderung der sozialen Integration umfasst aufsuchende, zielgruppenorientierte Sozialarbeit, Vernetzung und Koordinierung mit der Schule und anderen sozialen Einrichtungen bevor eine Kindeswohlgefährdung eingetreten ist, sowie gegebenenfalls die Beteiligung an schulinternen Projekten. Der Schutz Minderjähriger bei drohender Gefährdung braucht die Abklärung aller Umstände, die für oder gegen eine Gefährdung des Kindeswohles sprechen und allenfalls die Mitwirkung an der Erstellung eines Hilfeplanes sowie die sozialarbeiterische Betreuung von Kindern bzw. Jugendlichen und ihren Familien in Absprache mit den Sprengelsozialarbeiter/innen und der jeweiligen fachlichen Leitung (Amt der oö. Landesregierung, 2012). An den Mitteilungspflichten der Schulen bei (mutmaßlichen) Gefährdungen des Kindeswohls ändert sich durch SuSA nichts. Nach §48 Schulunterrichtsgesetz unterliegen Schulleitungen nach wie vor der Meldepflicht gemäß §37 des Bundes-Kinder- und Jugendhilfegesetzes 2013, BGBl. I Nr. 69/2013, wenn Erziehungsberechtigte ihre Erziehungspflichten offenbar nicht erfüllen.

Von der Konzeption entspricht SuSA einem kooperativen Modell der Schulsozialarbeit (Drilling 2009, S.67; Stüwe et al. 2015, S.115), das die Kooperation zwischen pädagogischen Fachkräften (Schulleitung, Lehrkräfte) und nicht-pädagogischen Expert/innen (Schulsozialarbeiter/innen) vorsieht und voraussetzt, dass angestrebte Ziele und jeweilige Arbeitsaufträge abgestimmt und abgegrenzt werden (Stüwe et al. 2015, S.257). Beim kooperativen Modell ist dies eine besondere Herausforderung, da zwei gleichberechtigte Systeme kooperieren und interagieren. Die Abgrenzung von einer Vereinnahmung durch die Schule wurde bei Einführung von SuSA auch als eine der Herausforderungen von der landesweiten SuSA-Koordinatorin gesehen. *„Eine andere Herausforderung wird sicher auch, dass man sich nicht von der Schule vereinnahmen lässt. Es gibt schon Bezirksschulinspektoren/innen, die sich mehr Zugriff auf SuSA wünschen. Und dass man da wirklich bei dem bleibt, dass es Schulsozialarbeit ist, mit dem Konzept, das wir nun mal haben.“* (SuSA-Koordinator/in)

Bleiben Erwartungen an Schulsozialarbeit unklar und diffus, weil Lehrkräfte und Schulleitung einen Katalog an Wünschen artikulieren, der in keinem Bezug zum Konzept, dem Handlungsauftrag, dem Leistungsspektrum und dem Selbstverständnis von Schulsozialarbeiter/innen steht, birgt dies das Risiko für Unzufriedenheit und Enttäuschungen, weil sich aus Sicht von Schule und Schulleitungen keine passenden Lösungen für die schulischen Herausforderungen finden.

Für den Erfolg von SuSA ist unseres Erachtens daher essentiell, dass die Erwartungen bei den gegebenen Rahmenbedingungen zumindest partiell erfüllt werden können. Sollten Schulleiter/innen und Lehrkräfte also an ihren anfänglichen Erwartungen festhalten, dass SuSA ihre Arbeitsbedingungen erleichtert, setzt Erfolg die Erfüllung dieser Erwartungen, die über die ursprüngliche Konzeptidee hinausgehen, voraus. Dieser möglicherweise nicht-beabsichtigte Nebeneffekt regt dann, wie Elias (1987) beschreibt, wünschenswerte soziale Prozesse an, die Produkt ungeplanter Handlungen sind. Im SuSA-Konzept findet sich als eines der Ziele die Förderung der sozialen Integration durch aufsuchende Sozialarbeit, Vernetzung und Koordinierung mit der Schule und anderen sozialen Einrichtungen sowie gegebenenfalls Beteiligung an schulinternen Projekten (Blaimschein et al., o. J., S. 10); diese breite Arbeitsmethodik bietet Raum für intendierte, aber auch für weitgehend ungeplante und doch erwünschte Wirkungen.

Ausgehend von diesen Überlegungen geht dieser Beitrag der Frage nach, ob aus Sicht der Schulleitungen die persönlichen Erwartungen und jene der Lehrkräfte erfüllt wurden, aber auch ob möglicherweise (nicht-)intendierte Entlastungen eingetreten sind. Angenommen wird, dass positive Berichte über erfüllte Erwartungen mit berichteten Verbesserungen und Entlastungen einhergehen.

### 3. Methodisches Vorgehen und Datenbasis

#### 3.1 Befragte Zielgruppe

Die Daten des vorliegenden Beitrags basieren auf einer im Auftrag der Kinder- und Jugendhilfe OÖ vom Institut P und P Sozialforschung<sup>2</sup> durchgeführten Studie. Beratend wirkte das Institut für Soziologie mit, das 2013/2014 eine erste Begleitstudie von SuSA durchgeführt hat (Beham-Rabanser et al., 2014). Ziel der aktuellen Studie ist, Anhaltspunkte für die Umsetzung der Erwartungen und des Nutzens von SuSA auf der Ebene der Schulorganisation zu erhalten. Der Beitrag basiert auf einer Vollerhebung unter Schulleiter/innen in SuSA-Präsenzschulen, die mittels online-Fragebögen<sup>3</sup> durchgeführt wurde. Von den insgesamt 244 Schulleiter/innen (Stand: Juni 2018) haben sich n=124 beteiligt, das entspricht einem Anteil von 51 Prozent. Der Fokus auf Schulleiter/innen begründet sich darin, dass Schulleitungen für eine gelingende Integration von Schulsozialarbeit in das schulische Setting und die Effizienz der Zusammenarbeit eine zentrale Rolle zukommt (Beham-Rabanser et al., 2014; Lehner, Adamowitsch, Hoffmann, & Felder-Puig, 2013). Aus Zeit- und Kosten-

<sup>2</sup> Pöschko und Partner/innen Sozialforschung, unter Mitarbeit von Katharina Wurzer, Sabine Fehringer, Elisabeth Hofstadler, Larissa Krupa, Iris Laudacher und Julia Kargl.

<sup>3</sup> Neben der Befragung von Schulleitungen in SuSA-Präsenzschulen fand eine Vollerhebung unter SuSA-Schulsozialarbeiter/innen und Sprengelsozialarbeiter/innen sowie eine postalische Befragung unter Eltern, deren Kinder die SuSA-Betreuung im Schuljahr 2017/18 abgeschlossen haben, statt. Darüber hinaus wurden n=25 Leitfadenterviews mit Stakeholder/innen und Mitarbeiter/innen aus dem Bereich Schule und Kinder- und Jugendhilfe durchgeführt.

gründen war eine Erfassung der Veränderungen durch Beobachtungen und / oder direkte Befragungen von Lehrkräften und Schüler/innen nicht möglich.

### 3.2 Ausgewählte Variablen

Entsprechend den untersuchten Fragestellungen wurden für den Beitrag die im Anhang in Übersicht 1-A angeführten Variablen ausgewählt.

Die Fragen zur Beantwortung der Forschungsfrage 1 bezogen sich dabei auf die Erfüllung der Erwartung und wahrgenommenen Entlastung für Schulleiter/innen und Schule insgesamt. Zur Beantwortung der wahrgenommenen Veränderungen im Unterricht (Forschungsfrage 2) wurden Schulleiter/innen gefragt, in welchem Ausmaß sich Verhaltensweisen wie z.B. Störungen der Schüler/innen im Unterricht, respektloses Verhalten von Schüler/innen gegenüber Lehrkräften sowie Gewalttätigkeiten erhöht bzw. reduziert haben. Die Fragen zu den Veränderungswünschen (Forschungsfrage 3) richteten sich auf den Informationsaustausch zwischen SuSA und Schulleitung, die Zusammenarbeit der SuSA-Mitarbeiter/innen mit Lehrkräften und die Rolle der SuSA-Mitarbeiter/innen als Vermittler/innen zwischen Schule und Kinder- und Jugendhilfe. Jede Aussage konnte anhand einer 5-stufigen Antwortskala beantwortet werden.

Die Verteilung dieser Variablen wird im Ergebnisteil beschrieben, sodass hier auf eine Interpretation verzichtet wird. Angemerkt sei, dass es sich durchgehend um Ein-Indikator-Messungen handelt, sodass Maßzahlen zur Beurteilung der Skalenqualitäten nicht möglich sind. Um das höhere Risiko eines Abbruchs bei Online-Befragungen zu minimieren und den Aufwand für die Befragten gering zu halten (Shih, & Fan, 2008; Tuten, Urban, & Bosniak 2002; Wetzelhütter, 2017), wurde dieser Zugang der Messung gewählt.

### 3.3 Durchführung der Befragungen

Die Schulleiter/innen von SuSA-Präsenzschulen wurden mit Online-Fragebogen befragt. Die Befragung war als Vollerhebung konzipiert. Die Organisation der Befragung fand in Kooperation mit der SuSA-Koordinationsstelle des Landes Oö. statt. Durchgeführt wurde die Befragung im Juni 2018.

#### Repräsentativität der Daten

Mit Blick auf die Repräsentativität der Daten zeigt sich, dass hinsichtlich soziodemografischer Merkmale bis auf eine Ausnahme keine signifikanten Abweichungen zwischen Stichprobe und Grundgesamtheit bestehen (Tabelle 1), sodass die Studie hinsichtlich der betrachteten Merkmale als repräsentativ angesehen werden kann. Lediglich der Stichprobenwert der Neuen Mittelschule (inklusive Polytechnischer Schule) weicht signifikant von der Grundgesamtheit ab. Der Wert



von 44,4 liegt aber nur knapp unterhalb des Wertes von 44,6 der Untergrenze des Vertrauensintervalls; d.h. die Abweichung ist marginal und inhaltlich nicht relevant. In die Repräsentativitätsprüfung der Daten wurde zusätzlich die Region einbezogen, um eine breitere statistische Basis für die Beurteilung der Repräsentativität zu haben. Ist eine Stichprobe repräsentativ, dann sollte sie in möglichst vielen Variablen nicht von der Grundgesamtheit abweichen.

**TAB. 1.** Repräsentativität der Befragung der Schulleiter/innen

Variable	Grundgesamtheit (N=244)	Stichprobe (n=124)	Signifikante Abweichung von der Grundgesamtheit	95%-Vertrauensintervall*	
<b>Geschlecht</b>					
Männlich	38,1	37,2	Nein	32,1	44,1
Weiblich	61,9	62,8	Nein	55,9	67,9
Gesamt	100,0	100,0			
<b>Schultyp</b>					
VS	43,4	49,2	Nein	37,3	49,5
NMS (+PTS)	50,8	44,4	Ja, aber marginal	44,6	57,0
Andere	5,7	6,4	Nein	2,8	8,6
Gesamt	100,0	100,0			
<b>Region (Einwohnerzahl)</b>					
< 3.000 EW	16,0	16,9	Nein	11,5	20,5
3.000–<15.000 EW	54,5	59,7	Nein	48,4	60,6
15.000–<100.000 EW	13,1	8,9	Nein	8,9	17,3
>100.000 EW	16,4	14,5	Nein	11,8	21,0
Gesamt	100	100			

\* Das Vertrauensintervall ist jener Intervallbereich, in dem die Parameter der Grundgesamtheit mit einer bestimmten Wahrscheinlichkeit, hier 95%, liegen. Die Signifikanz der Abweichung von der Grundgesamtheit gibt an, ob der Stichprobenwert außerhalb des Vertrauensintervallbereichs liegt.

Die Datenauswertung erfolgt mittels IBM-SPSS24 und basiert primär auf univariaten und bivariaten Häufigkeitsauszählungen inklusive Signifikanztestungen.

Für Zusammenhangsanalysen wurde zum einen der Produkt-Moment-Korrelationskoeffizient  $r$  berechnet. D.h. es wurde der Forschungspraxis folgend angenommen, dass ordinale Variable wie quantitative behandelt werden können (siehe u. a. Bacher et al. 1986; Benninghaus 2005, S. 54). Bei dichotomen Variablen, wie dem Schultyp, ist dies ohnedies der Fall. Da aber eine kleine Stichprobe vorliegt, wurde zusätzlich Kendalls tau-b als ordinale Zusammenhangsmaß berechnet. Neben den in Übersicht 1-A dargestellten Variablen wurden die in Übersicht 2-A im Anhang angeführten unabhängigen Variablen einbezogen. Als unabhängige Variablen wurden der Beginn des Starts von SuSA in der jeweiligen Schule, die Schulform (Volksschule vs. Neue Mittelschule inklusive Polytechnische Schule),



die Kontakthäufigkeit von Schulleitungen zu SuSA-Mitarbeiter/innen, die Zufriedenheit mit den Rückmeldungen an Schulleitung sowie die Zufriedenheit mit den Rückmeldungen an Lehrer/innen einbezogen.

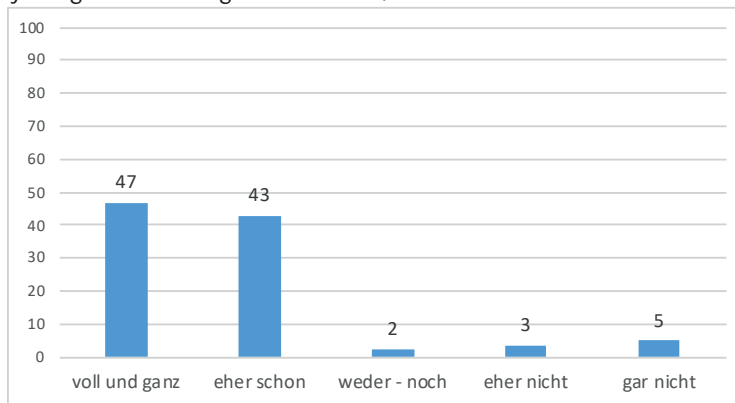
Die Frage nach dem Start von SuSA war für die Schulleiter/innen zum Teil schwierig zu beantworten und wurde nur von 99 der 124 Befragten angegeben. Von 64 Prozent der Schulleiter/innen wird angegeben, dass SuSA zwischen dem Schuljahr 2010/11 und dem Schuljahr 2013/2014 eingeführt wurde. 36 Prozent nennen einen Start ab dem Schuljahr 2014/15; das heißt, auch nach der ersten Implementierungsphase wurde in den Folgejahren in Schulen mit SuSA gestartet. 53 Prozent der Befragten sind Schulleiter/innen einer Volksschule. Der Mittelwert der Kontakthäufigkeit beträgt 4,88 auf einer 5-stufigen Antwortskala (1 = ein- bis zweimal im Schuljahr bis 5 = (fast) jedes Mal, wenn SuSA-Mitarbeiter/in anwesend ist). Das bedeutet, dass in SuSA-Präsenzschulen zwischen Schulleitungen und SuSA-Mitarbeiter/innen ein regelmäßiger Austausch stattfindet. Schulleiter/innen zeigen sich mit der Rückmeldung des/der SuSA-Mitarbeiter/in sowohl an Schulleitung als auch an Lehrer/innen zufrieden. Der Mittelwert liegt bei 2,02 (Rückmeldung an Schulleitung) und bei 1,66 (Rückmeldung an Lehrer/innen) bei einer 5-stufigen Antwortskala, die von 1=sehr zufrieden bis 5=sehr unzufrieden reicht (siehe dazu auch Übersicht 2-A im Anhang).

## 4. Ergebnisse

### 4.1 Erfüllung der Erwartungen und wahrgenommene Entlastung

Autoren wie Böttcher & Terhart (2004), Helsper (2001, 2011), Dünser (2012) warnen vor einer Sozialpädagogisierung des Lehrberufs sowie dem Überschreiten von Kompetenzgrenzen von Lehrer/innen. Daher ist an Schulsozialarbeit die Erwartung gerichtet, dass sie zur Entlastung in sozialpädagogischen Aufgaben beiträgt, damit sich Lehrer/innen verstärkt um schulpädagogische Aufgaben im engeren Sinn, wie dem Unterrichten und Vermitteln von Lerninhalten, widmen können. Auf der anderen Seite wird u.a. von Baier (2011) und Merchel (2005, 2013) betont, dass Kinder- und Jugendhilfe nur dann sinnvoll zur Entlastung der Lehrkräfte beitragen kann, wenn sie sich nicht völlig und vordergründig der schulischen Leistungs- und Funktionslogik unterwirft. Die Abstimmung der wechselseitigen Erwartungen zwischen den Akteur/innen der Schule und Schulsozialarbeit erweist sich daher als herausfordernder Balanceakt.

Insgesamt sehen Schulleiter/innen ihre Erwartungen an SuSA in einem sehr hohen Ausmaß erfüllt. Bei 47 Prozent der Schulleiter/innen haben sich die Erwartungen ‚voll und ganz‘ und bei 43 Prozent ‚eher schon‘ erfüllt (siehe Abbildung 1).

**ABB. 1.** Erfüllung der Erwartung von Schulleiter/innen durch SuSA

Angaben in Prozent; n=124

Einhergehend mit der Erfüllung der Erwartungen in einem hohen Ausmaß fühlen sich 79 Prozent der Schulleiter/innen durch SuSA entlastet, davon 33 Prozent ‚stark entlastet‘. Die Entlastungsgefühle äußern sich beispielsweise darin, dass Schulleiter/innen eine ‚stark verbesserte‘ bzw. ‚verbesserte‘ Stimmung an ihrer Schule wahrnehmen. Acht Prozent geben eine ‚stark verbesserte‘ und 63 Prozent eine ‚verbesserte‘ Stimmung in der Schule an.

Neben mehr Zeit für Lehrer/innen zum Unterrichten wünschten sich Schulleiter/innen bei Einführung von SuSA eine einfachere Zusammenarbeit mit der Kinder- und Jugendhilfe, aber auch mit den Eltern von Schüler/innen mit sozialen Problemen (Beham-Rabanser et al., 2014, S. 97). Als mögliche Chance von SuSA wurde bei der Einführung gesehen, dass durch die Präsenz von SuSA vor Ort in den Schulen manche Herausforderungen entschärft werden können: Dabei wurden als Vorteile hervorgehoben, dass Schulleiter/innen und Lehrer/innen mit einer in der Sozialarbeit geschulten Fachkraft der Kinder- und Jugendhilfe das Vorgehen abklären können und dadurch im subjektiven Erleben nicht die gesamte Verantwortung zur Sicherung des Kindeswohls alleine zu tragen haben. Die organisatorische Einbettung von SuSA in die Kinder- und Jugendhilfe wurde – trotz anfänglich kritischer Stimmen – mehrheitlich positiv gesehen, weil die Mitarbeiter/innen von SuSA gleichsam die Schnittstelle und Brücke zur Kinder- und Jugendhilfe darstellen, die die Zusammenarbeit der beiden Institutionen und ihren unterschiedlichen Handlungsaufträgen erleichtert.

Diese Erwartungen hinsichtlich einer veränderten Zusammenarbeit mit der Kinder- und Jugendhilfe scheinen weitgehend erfüllt und die Mehrheit der Schulleiter/innen nimmt diesbezügliche Veränderungen im eigenen Wirkungsbereich wahr: Für 13 Prozent der Schulleiter/innen hat sich die Zusammenarbeit mit der Kinder- und Jugendhilfe ‚stark verbessert‘ und für 49 Prozent ‚verbessert‘. Einer der Gründe dafür ist, wie die Antworten auf die offene Frage nach den Gründen für

die Veränderung zeigen, dass Gespräche mit dem/der SuSA-Mitarbeiter/in den Schulleiter/innen die Sicherheit geben, vorhandene Unterstützungsmöglichkeiten ausgeschöpft und angemessen reagiert zu haben.

Mit Blick auf die Elternarbeit spricht mehr als jede/r zehnte Schulleiter/in (12 Prozent) von einer ‚stark verbesserten‘ und weitere 65 Prozent von einer ‚verbesserten‘ Zusammenarbeit mit Elternhäusern mit sozialen Problemen.

Durch SuSA entlastet fühlen sich die befragten Schulleiter/innen vor allem dann, wenn sie mit den Rückmeldungen, die sie selbst von SuSA-Mitarbeiter/innen über das weitere Vorgehen erhalten, zufrieden sind, wie die Zusammenhangsanalysen zeigen (siehe Tabelle 2): Zentral ist die Zufriedenheit mit den Rückmeldungen von SuSA an die Schulleitung und die Klassenlehrer/innen, das heißt mit der Kommunikation und dem Informationsaustausch zwischen Schulleitung und SuSA bzw. Lehrer/innen und SuSA. Schulleiter/innen, die mit dem Informationsaustausch zufrieden sind, fühlen sich eher entlastet.

**TAB. 2.** Zusammenhangsanalyse wahrgenommener Entlastungen für Schulleiter/innen durch SuSA

	Schultyp	Zufriedenheit Rückmeldungen an Schulleiter/innen	Zufriedenheit – Rückmeldungen an Lehrer/innen	SuSA-Start	
Entlastung für Schulleiter/innen	r	0,09	0,61***	0,62***	-0,16
	tau-b	0,06	0,45***	0,50***	-0,10
	n	116	124	124	99

r=Korrelation nach Pearson, tau-b=Kendalls tau-b, n=Fallzahl, \*p<5%, \*\*p<1%, \*\*\*p<0,1%

#### 4.2. Verbesserte Bedingungen für Lehrkräfte

Schulleiter/innen, denen eine zentrale Rolle für die Schulentwicklung zukommt, zu der auch die Schulkultur, die von Schulsozialarbeit mitbeeinflusst werden kann, gehört (Schmidtchen, 2005; Holtbrink & Kastirke, 2013), wurden neben Veränderungen im Schulklima auch nach Veränderungen im Klassenklima gefragt. Dabei zeigt sich:

64 Prozent der befragten Schulleiter/innen sprechen von einer verbesserten Stimmung in den Klassen. Acht Prozent geben eine ‚stark verbesserte‘ und 56 Prozent eine ‚verbesserte‘ Stimmung an. 35 Prozent nehmen diesbezüglich keine Veränderung wahr. Der Anteil jener, die den Eindruck haben, dass es durch SuSA zu einer Verschlechterung der Stimmung in den Klassen kam, liegt unter einem Prozent.

Die berichteten Verbesserungen des Klassenklimas von Schulleiter/innen, in deren Schulen derartige Probleme bereits vor der Implementierung von SuSA aufgetreten sind, manifestieren sich u.a. in Veränderungen im sozialen Miteinander der Schüler/innen. 66 Prozent der Schulleiter/innen berichten von weniger Mobbing unter Schüler/innen (‚stark reduziert‘ und ‚reduziert‘), 57 Prozent davon, dass

körperliche Gewalttätigkeiten unter Schüler/innen abgenommen haben. Etwas weniger, nämlich 42 Prozent, berichten zudem von einer Reduktion respektlosen Verhaltens gegenüber Lehrkräften (siehe Tabelle 3).

**TAB. 3.** Veränderungen durch SuSA

	stark erhöht	erhöht	nicht verändert	reduziert	stark reduziert	MD (SD)	n
Mobbing unter Schüler/innen	–	1,0	33,3	63,5	3,1	3,68 (0,55)	96
körperliche Gewalt unter Schüler/innen	–	–	42,9	52,4	4,8	3,2 (0,58)	105
respektloses Verhalten	–	0,9	57,4	40,9	0,9	3,42 (0,53)	115

Angaben in Prozent; n=96-115; MW = arithmetisches Mittel; SD=Standardabweichung

Einher damit geht bei jedem/jeder zweiten Schulleiter/in der Eindruck, dass durch SuSA die erhoffte sozialpädagogische Entlastung für Lehrer/innen spürbar ist und Lehrer/innen nun mehr Zeit zum Unterrichten bleibt sowie, dass Störungen im Unterricht weniger geworden sind (Tabelle 4).

**TAB. 4.** Veränderungen in den sozialpädagogischen Arbeitsbedingungen

	stark erhöht	erhöht	nicht verändert	reduziert	stark reduziert	MD (SD)	n
Zeit, die zum Unterrichten bleibt	1,7	45,5	45,5	6,6	0,8	2,60 (0,68)	121
Störungen der Schüler/innen im Unterricht	–	–	50,9	45,5	3,6	3,53 (0,57)	110

Angaben in Prozent; n=110-121; MW = arithmetisches Mittel; SD=Standardabweichung

Schulleiter/innen haben den Eindruck, dass die Erwartungen der Lehrer/innen an SuSA in einem ähnlich hohen Ausmaß erfüllt wurden wie die eigenen. 40 Prozent geben an, dass sich die Erwartungen der Lehrer/innen ‚voll und ganz‘ und 46 Prozent, dass sie sich ‚eher schon‘ erfüllt haben.

Befragt nach der Entlastung der Lehrkräfte geben 29 Prozent der Schulleiter/innen an, dass sich Lehrer/innen ‚stark‘ entlastet und weitere 44 Prozent, dass sie sich durch SuSA ‚entlastet‘ fühlen. Konform zu den eigenen Entlastungsgefühlen gehen die befragten Schulleiter/innen davon aus, dass es vor allem dann zu Entlastung für Lehrer/innen kommt, wenn diese mit den Rückmeldungen von SuSA an die Klassenlehrer/innen über das weitere Vorgehen zufrieden sind (siehe Tabelle 5). Seltene Kontakte zwischen SuSA-Mitarbeiter/innen und Klassenlehrer/innen wirken sich aus Sicht der Schulleiter/innen negativ auf die Zufriedenheit aus.

**TAB. 5.** Zusammenhangsanalyse wahrgenommener Entlastungen für Lehrer/innen durch SuSA

		Schultyp	Kontakthäufigkeit	Zufriedenheit	SuSA-Start
				Rückmeldungen an Lehrer/innen	
Entlastung für Lehrkräfte	r	0,06	-0,26**	0,65***	-0,18
	tau-b	0,03	-0,24**	0,51***	-0,12
	n	115	121	123	98

r=Korrelation nach Pearson, tau-b=Kendalls tau-b, n=Fallzahl, \*p<5%, \*\*p<1%, \*\*\*p<0,1%

Schulleiter/innen, die sich mit der Rückmeldung von SuSA-Mitarbeiter/innen an die Klassenlehrer/innen (z.B. über die Art der erfolgten Unterstützung und Intervention durch SuSA) zufrieden zeigen, berichten signifikant häufiger über ein verändertes Sozialverhalten (weniger Störungen im Unterricht, weniger respektloses Verhalten, weniger körperliche Gewalt bzw. Mobbing) und geben an, dass in den Klassen mehr Zeit zum Unterrichten bleibt (siehe Tabelle 6). Die Ergebnisse weisen somit darauf hin, dass Schulleiter/innen vor allem dann, wenn die Form der Zusammenarbeit und der Eingebundenheit von Schulleiter/innen und Klassenlehrer/innen mit SuSA passt und sie von Schulsozialarbeiter/innen Informationen über das weitere Vorgehen erhalten, positive Wirkungen durch SuSA wahrnehmen.

Bedingungen, wie der Schultyp oder die Dauer von SuSA an der Schule, zeigen keinen signifikanten Effekt auf wahrgenommene Verbesserungen.

**TAB. 6.** Zusammenhangsanalyse Entlastungen in der Klasse und SuSA-Rahmenbedingungen

		Schultyp	Zufriedenheit	SuSA-Start
			Rückmeldungen an Lehrer/innen	
Zeit zum Unterrichten	r	0,01	0,27**	-0,14
	tau-b	0,03	0,20**	-0,10
	n	114	121	99
Störungen der Schüler/innen	r	0,06	-0,34***	0,16
	tau-b	0,03	-0,31**	0,15
	n	103	110	92
respektloses Verhalten	r	0,00	-0,31**	0,10
	tau-b	-0,01	-0,30**	0,06
	n	108	115	95
körperliche Gewalt	r	-0,04	-0,37***	0,14
	tau-b	-0,05	-0,31**	0,11
	n	99	105	88
Mobbing	r	-0,09	-0,38***	0,05
	tau-b	-0,09	-0,33**	0,02
	n	90	96	81

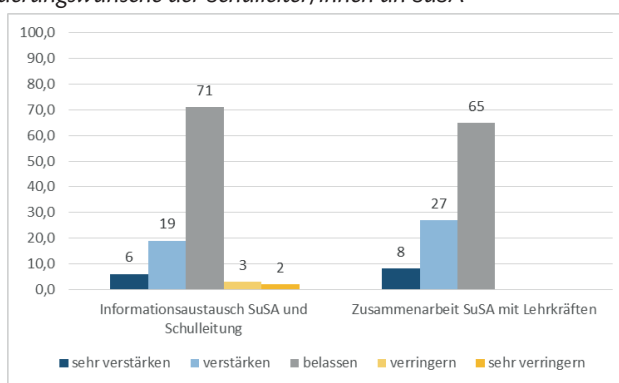
r=Korrelation nach Pearson, tau-b=Kendalls tau-b, n=Fallzahl, \*p<5%, \*\*p<1%, \*\*\*p<0,1%

### 4.3 Wünsche nach Veränderungen

Die Erwartungen hinsichtlich der Zusammenarbeit mit SuSA haben sich für die überwiegende Mehrheit der Schulleiter/innen erfüllt, und für viele von ihnen passt die Intensität der Zusammenarbeit und des Informationsaustauschs.

Jene, die ihre Erwartungen an SuSA nicht (voll) erfüllt sehen, orten weiteren Handlungsbedarf im Informationsaustausch und der Zusammenarbeit. So wünschen sich 25 Prozent der Schulleiter/innen mehr Informationsaustausch mit SuSA und 35 Prozent geben an, dass die Zusammenarbeit zwischen SuSA und Klassenlehrer/innen (sehr) verstärkt werden sollte (siehe Abbildung 2).

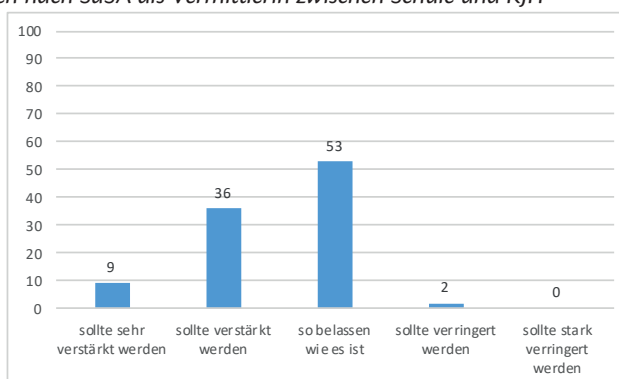
**ABB. 2.** Veränderungswünsche der Schulleiter/innen an SuSA



Angaben in Prozent; n=63-65; nur Schulleiter/innen, deren Erwartungen an SuSA nicht (voll und ganz) erfüllt wurden

Hinsichtlich der Zusammenarbeit mit der Kinder- und Jugendhilfe wünschen sich von jenen Schulleiter/innen, deren Erwartungen nicht voll erfüllt wurden, 45 Prozent, dass die vermittelnde Rolle der SuSA-Mitarbeiter/innen zur Kinder- und Jugendhilfe ‚sehr verstärkt‘ bzw. ‚verstärkt‘ wird (siehe Abbildung 3).

**ABB. 3.** Wunsch nach SuSA als Vermittlerin zwischen Schule und KJH



Angaben in Prozent; n=66; nur Schulleiter/innen, deren Erwartungen an SuSA nicht (voll und ganz) erfüllt wurden

## 5. Zusammenfassung

In den Schuljahren 2010/11 bis 2013/14 wurde im Bundesland Oberösterreich von der Kinder- und Jugendhilfe gemeinsam mit Vertreter/innen der Schule als neuer sozialer Dienst das Konzept SuSA entwickelt. Zu den Kernaufgaben von SuSA zählen die Förderung der sozialen Integration Minderjähriger aus belasteten Familien sowie deren Schutz vor und bei drohender Gefährdung.

Bei der Implementierung von SuSA, die durch eine formative Prozessevaluation begleitet wurde (Beham-Rabanser et al., 2014), gingen die Erwartungen der Vertreter/innen der Schule (Schulleiter/innen, Lehrer/innen) über diese konzeptkonformen Erwartungen hinaus. Wünsche nach sozialpädagogischer Unterstützung bei Disziplinproblemen von Schüler/innen, damit Lehrer/innen sich verstärkt auf ihre pädagogischen Kernaufgaben konzentrieren können, wurden artikuliert.

Im Beitrag wird auf Basis einer erneuten Schulleiter/innen-Befragung in SuSA-Präsenzschulen im Schuljahr 2017/2018 der Frage nachgegangen, inwieweit diese ursprünglich nicht-intendierten, aber erwünschten Effekte stattgefunden haben bzw. in welchen Bereichen diesbezüglich weiter Handlungsbedarf gesehen wird.

Die Schulleiter/innen sehen die Erwartungen, die sie an SuSA hatten, in einem hohen Maß erfüllt und nehmen sowohl im eigenen Aufgabenbereich als auch auf der Ebene der Lehrer/innen konkrete Entlastungen wahr. Mehr als 60 Prozent der befragten Schulleiter/innen geben für ihre Schule durch den sozialen Dienst eine Verbesserung des Klassenklimas an und haben den Eindruck, dass sich die Arbeit von SuSA positiv auf das soziale Miteinander der Schüler/innen auswirkt, indem es zu weniger Mobbing bzw. körperlicher Gewalt kommt. Aber auch nicht-konforme Erwartungen in Form sozialpädagogischer Entlastung für Lehrer/innen haben sich für rund jede/n zweite/n befragte/n Schulleiter/in erfüllt. Entlastet fühlen sich Schulleiter/innen vor allem dann, wenn die Feedback-Kultur aus Sicht der Schulleitung passt und Schulleiter/innen und Lehrer/innen über das Vorgehen und die Arbeit der Mitarbeiter/innen von SuSA informiert werden.

Die Wünsche von Schulleiter/innen, deren Erwartungen an SuSA bislang nicht (voll und ganz) erfüllt wurden, richten sich bei 45 Prozent darauf, dass SuSA-Mitarbeiter/innen ihre vermittelnde Rolle als Bindeglied zwischen Kinder- und Jugendhilfe und Schule aktiver wahrnehmen sollen. Dies lässt darauf schließen, dass die organisatorische Einbettung von SuSA in die Kinder- und Jugendhilfe begrüßt wird. Den Wünschen der Schulleiter/innen nach einer stärker vermittelnden Rolle von SuSA-Mitarbeiter/innen sind allerdings dort Grenzen gesetzt, wo es um eine Gefährdung des Kindeswohls geht. Zwar stehen SuSA-Mitarbeiter/innen den Schulleiter/innen im Falle der Meldung einer Kindeswohlgefährdung im Vorfeld beratend zur Seite. Diese Unterstützung geht aber aufgrund der gesetzlichen Regelung nicht so weit, dass die konkrete Meldung an den Jugendwohlfahrtsträger durch SuSA erfolgt; auch wenn manche Schulleiter/innen dies begrüßen würden,



obliegt diese gemäß §37 des Bundes-Kinder- und Jugendhilfegesetzes 2013, BGBl. I Nr.69/2013, nach wie vor der Schulleitung.

Aufgrund limitierter Ressourcen ist SuSA derzeit auf den Pflichtschulbereich beschränkt. Je mehr sozialpädagogische Aufgaben in Schulen an Bedeutung gewinnen, desto wünschenswerter ist allerdings, dass die Personalressourcen von SuSA erweitert werden, sodass auch in allgemein und berufsbildenden höheren Schulen entsprechende Angebote gesetzt werden können.

Zentral für die Entlastung von Schulleiter/innen ist, wie die Ergebnisse verdeutlichen, regelmäßiger kommunikativer Austausch mit den SuSA-Mitarbeiter/innen sowie Rückmeldungen über die Art der Unterstützung und Intervention durch SuSA. Diese Kooperation erfordert Rahmenbedingungen, die Sicherheit bieten, wie z.B. eine möglichst hohe personale Kontinuität, aber auch entsprechende zeitliche Ressourcen auf beiden Seiten (Beham-Rabanser & Bacher, 2018).

Steigende Diversität in Schulen bedarf in Zukunft neben Angeboten wie SuSA, die eine wichtige Schlüssel- und Brückenfunktion zwischen Schule und Kinder- und Jugendhilfe einnehmen, aber auch vermehrter Angebote professionell unterschiedlich ausgebildeter Fachkräfte, im Bereich der Psychologie, Sozialarbeit, Lernbegleitung, die vor Ort in multiprofessionellen Teams zusammenarbeiten (Fischer, 2014).

## Literatur

- Amt der öö. Landesregierung (2012). *Schulsozialarbeit in der Jugendwohlfahrt*. Informationen zur Pressekonferenz mit Landeshauptmann-Stv. Josef Acknerl (22.6.2012), Linz.
- Amt der öö. Landesregierung (2014). *SuSA – ein Erfolgsmodell! Evaluation der Schulsozialarbeit der Kinder- und Jugendhilfe in Oberösterreich*. Presseinformation (11.11.2014), Linz.
- Bacher, J., Pöge, A., & Wenzig, K. (1986). *Clusteranalyse. Anwendungsorientierte Einführung in Klassifikationsverfahren*. München: Oldenbourg Wissenschaftsverlag.
- Bacher, J., Beham, M., & Wetzelhütter, D. (2015). Schule & Kinder- und Jugendhilfe als Kooperationspartnerinnen. *Erziehung und Unterricht*. September/Oktober 7–8, 691–701.
- Baier, F. (2011). Schulsozialarbeit in Kooperation mit Schule. In F. Baier & U. Deinet (Hrsg.), *Praxishandbuch Schulsozialarbeit* (2. Aufl., S. 135–158). Opladen: Barbara Budrich.
- Beham-Rabanser, M., & Bacher, J. (2018). Kooperation SchulsozialarbeiterInnen und LehrerInnen. In H. Bassarek (Hrsg.), *Lexikon der Schulsozialarbeit* (S. 300–301). Baden-Baden: Nomos.

- Beham-Rabanser, M., Berghammer, C., & Zartler, U. (2019). Partnerbeziehungen zwischen Flexibilität und Stabilität. In J. Bacher, A. Grausgruber, M. Haller, F. Höllinger, D. Prandner, & R. Verwiebe (Hrsg.), *Sozialstruktur und Wertewandel in Österreich. Trends 1986-2016* (S. 179–210). Wiesbaden: Springer VS.
- Beham-Rabanser, M., Wetzelhütter, D., & Bacher, J. (2014). *Endbericht: Prozessevaluierung – Implementierung von SuSA*. Linz: JKU.
- Benninghaus, H. (2005). *Einführung in die sozialwissenschaftliche Datenanalyse*. München – Wien: Oldenbourg.
- Blaimschein, H., Brunmayr-Stockinger, M., Graf, H., Hofer, H., Krejci, W., & Wienerroithner, P. (o.J.). *Schule und Sozialarbeit. Ein Sozialer Dienst der Jugendwohlfahrt* Oö. Linz.
- Böttcher, W., & Terhart, E. (2004). *Organisationstheorie in pädagogischen Feldern*. Wiesbaden: VS.
- Bundesgesetz über die Grundsätze für Hilfen für Familien- und Erziehungshilfen für Kinder und Jugendliche (Bundes-Kinder- und Jugendhilfegesetz 2013 – B-KJHG 2013), *Bundesgesetzblatt Nr. 69/2013*.
- Drilling, M. (2009). *Schulsozialarbeit. Antworten auf veränderte Lebenswelten*. Bern: Haupt.
- Dünser, C. (2012). *Warum Schule nicht gelingen kann. Die Ohnmacht der Schüler, Lehrer, Eltern und Schulpolitik*. Freiburg: Centaurus.
- Elias, N. (1987). *Engagement und Distanzierung. Arbeiten zur Wissenssoziologie I*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Fischer, C. (2014). Individuelle Förderung als schulische Herausforderung Eine Zusammenfassung der Studie. In U. Erdsiek-Rave & U. M. John-Ohnesorg (Hrsg.), *Individuell fördern mit multiprofessionellen Teams* (S. 21–16). Berlin: Friedrich Ebert Stiftung.
- Haller, M., & Berghammer, C. (2019). Sprache und soziale Integration. Die Deutschkenntnisse von Zuwandererinnen und Zuwanderern. In W. Aschauer, M. Beham-Rabanser, O. Bodi-Fernandez, M. Haller, & J. Muckenhuber (Hrsg.), *Die Lebenssituation von Migrantinnen und Migranten in Österreich* (S. 59–79). Wiesbaden: Springer VS.
- Helsper, W. (2001). Praxis und Reflexion. Die Notwendigkeit einer „doppelten Professionalisierung“ des Lehrers. *Journal für LehrerInnenbildung*, 1(3), 7–15.
- Helsper, W. (2011). Lehrerprofessionalität – der strukturtheoretische Professionsansatz zum Lehrerberuf. In E. Terhart, H. Bennewitz, & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 149–170). Münster u.a.: Waxmann.
- Holtbrink, L., & Kastirke, N. (2013). Schulsozialarbeit im Kontext von Schulentwicklung. In A. Spies (Hrsg.), *Schulsozialarbeit in der Bildungslandschaft. Möglichkeiten und Grenzen des Reformpotenzials. Beiträge zur Sozialen Arbeit an Schulen* (Bd. 2, S. 99–116). Wiesbaden: Springer.

- Lehner, L., Adamowitsch, M., Hoffmann, F., & Felder-Puig, R. (2013). *Leitfaden zur Implementierung von Schulsozialarbeit in Österreich*. Wien: LBIHPR.
- Merchel, J. (2005). Strukturveränderungen in der Kinder- und Jugendhilfe durch die Ausweitung von Ganztagesangeboten für Schulkinder. In T. Olk, S. I. Beutel, J. Merchel, & H. P. Füssel (Hrsg.), *Kooperation zwischen Jugendhilfe und Schule. Materialien zum 12. Kinder- und Jugendbericht* (S. 171–203). München: Deutsches Jugendinstitut.
- Merchel, J. (2013). *Qualitätsmanagement in der Sozialen Arbeit*. Weinheim – Basel: Juventa.
- Pöschko, H., & Wurzer, K. (2018). *Schulsozialarbeit in OÖ. Grafik- und Tabellenbericht*. Unveröffentlichter Forschungsbericht. Freistadt.
- Schmidtchen, S. (2005). *Integrierte Schulsozialarbeit als Subsystem von Schulentwicklung. Theoretische Analyse zu systemischen Herausforderungen und empirische Befunde über Lehrereinstellungen*. Göttingen: Cuvillier.
- Shih, T.-H., & Fan, X. (2008). Comparing response rates from web and mail surveys: A meta-analysis. *Field Methods*, 20(3), 249–271. <https://doi.org/10.1177/1525822X08317085>
- Speck, K. (2014). *Schulsozialarbeit. Eine Einführung*. München – Basel: Reinhardt.
- Spies, A., & Pötter, N. (2011). *Soziale Arbeit an Schulen. Einführung in das Handlungsfeld*. Wiesbaden: VS.
- Stüwe, G., Ermel, N., & Haupt, S. (2015). *Lehrbuch Schulsozialarbeit*. Weinheim und Basel: Juventa.
- Tuten, T. L., Urban, D. J., & Bosnjak, M. (2002). Internet surveys and data quality: A review. In B. Batinic, U.-D. Reips, & M. Bosnjak (Eds.), *Online social sciences* (S. 7–26). Ashland, OH, US: Hogrefe & Huber.
- Wagner, P. (2018). Kooperationsmodelle von Schulsozialarbeit. In H. Bassarek (Hrsg.), *Lexikon der Schulsozialarbeit* (S. 302–303). Baden-Baden: Nomos.
- Wetzelhütter, D. (2017). "Digital Mobility" and Data Quality. Consequences of Nonresponses As Situational Behaviour of Survey Participants When Using a Smartphone Anywhere. *MedienJournal*, 41(3), 29–48. <https://doi.org/10.24989/medienjournal.v41i3.1493>

Für wertvolle Kommentare und Anregungen zu früheren Manuskriptversionen bedanken wir uns herzlich bei Dr.<sup>in</sup> Bettina Christian und bei DSA Heidemarie Graf (Abteilung Kinder- und Jugendhilfe des Amtes der oö. Landesregierung). Weiters gilt unser Dank den anonymen Gutachter/innen des Artikels für wertvolle Hinweise.

## Anhang

### ÜBERSICHT 1-A. Ausgewählte Variable zur Beantwortung der Forschungsfragen

Variable	Item und Antwortskala	Mittelwert	Standardabweichung	n
<b>Forschungsfrage 1: Erfüllung der Erwartung und wahrgenommene Entlastung für Schulleiter/innen und Schule</b>				
Erfüllung der Erwartung	Insgesamt wurden meine Erwartungen an SuSA 1=voll und ganz erfüllt bis 5=gar nicht erfüllt	1,77	1,01	124
Entlastung durch SuSA	Durch SuSA fühle ich mich 1=stark entlastet bis 5=stark belastet	1,92	0,82	124
Geänderte Stimmung in der Schule	Durch SuSA hat sich die Stimmung an der Schule 1=stark verbessert bis 5=stark verschlechtert	2,23	1,65	120
<b>Forschungsfrage 2: Wahrgenommene Veränderung zur Entlastung von Pädagog/innen im Unterricht aus Sicht der Schulleiter/innen</b>				
Unterrichtsstörungen	Durch SuSA haben sich Störungen der Schüler/innen im Unterricht 1=stark erhöht bis 5=stark reduziert	3,53	0,57	110
Zeit zum Unterrichten	Durch SuSA hat sich die Zeit, die Lehrkräften zum Unterrichten bleibt 1=stark erhöht bis 5=stark reduziert	2,60	0,68	121
Respektloses Verhalten gegenüber Lehrer/innen	Durch SuSA hat sich respektloses Verhalten von Schüler/innen gegenüber Lehrkräften 1=stark erhöht bis 5=stark reduziert	3,42	0,53	115
Mobbing	Durch SuSA hat sich Mobbing unter Schüler/innen 1=stark erhöht bis 5=stark reduziert	3,68	0,55	96
Körperliche Gewalt	Durch SuSA haben sich körperliche Gewalttätigkeiten unter Schüler/innen 1=stark erhöht bis 5=stark reduziert	3,62	0,58	105
Entlastung der Lehrer/innen	Durch SuSA fühlen sich die Lehrkräfte an meiner Schule 1=stark entlastet bis 5=stark belastet	2,02	0,86	123
Stimmung in den Klassen	Durch SuSA hat sich die Stimmung in den Klassen 1=stark verbessert bis 5=stark verschlechtert	2,29	0,62	122
Erfüllung der Erwartungen der Lehrer/innen	Insgesamt wurden die Erwartungen der Lehrer/innen an SuSA erfüllt 1=voll und ganz bis 5=gar nicht	1,89	1,05	123
<b>Forschungsfrage 3: Veränderungswünsche aus Sicht von Schulleiter/innen (Nur Befragte, deren Erwartungen nicht „voll und ganz“ erfüllt wurden)</b>				
Informationsaustausch zwischen SuSA und Schulleitung	Folgende Aspekte von SuSA sollen verändert werden: Informationsaustausch zwischen SuSA und Schulleitung; 1=sollte sehr verstärkt werden bis 5=sollte stark verringert werden	2,75	0,69	65
Zusammenarbeit SuSA und Lehrkräfte	Zusammenarbeit der SuSA-Mitarbeiter/innen mit Lehrkräften 1=sollte sehr verstärkt werden bis 5=sollte stark verringert werden	2,57	0,64	63
SuSA – Vermittler/in zwischen Schule und KJH	Rolle der SuSA-Mitarbeiter/innen als Vermittler/innen zwischen Schule und KJH 1=sollte sehr verstärkt werden bis 5=sollte stark verringert werden	2,47	0,69	64

**ÜBERSICHT 2-A. Einbezogene Struktur- und Zufriedenheitsvariablen**

Variable	Item und Antwortskala	Mittelwert bzw. Anteil in %	Standardabweichung	n
Schulform	Schulform: 1=VS, 0=NMS, PTS (andere=Missing)	52,6%	–	116
Kontakthäufigkeit	Kontakthäufigkeit zu SuSA-Mitarbeiter/in im Schuljahr 2017/18, 1=insgesamt 1–2 mal bis 5=(fast) jedes Mal, wenn SuSA-Mitarbeiter/in anwesend ist	4,88	0,55	122
Rückmeldungen an Schulleiter/innen	Zufriedenheit mit Rückmeldungen von SuSA-Mitarbeiter/in an Schulleiter/innen, 1=sehr zufrieden bis 5=sehr unzufrieden	2,02	0,86	123
Rückmeldungen an Lehrer/innen	Zufriedenheit mit Rückmeldungen von SuSA-Mitarbeiter/in an Lehrer/innen, 1=sehr zufrieden bis 5=sehr unzufrieden	1,66	0,96	124
SuSA-Start	SuSA-Start, 1=2010/11 bis 8=2017/18	2010/11: 20,2% 2011/12: 11,1% 2012/13: 24,2% 2013/14: 8,1% 2014/15: 17,2% 2015/16: 9,1% 2016/17: 6,1% 2017/18: 4,0%	2,03	99